

KONCEPCJE ROZWOJU PSYCHICZNEGO WIELE CZY JEDNA PSYCHOLOGIA ROZWOJU?

JANUSZ TREMPAŁA

Instytut Psychologii

WSP Bydgoszcz

THEORIES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY ONE OR MANY DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGIES?

Summary: The wide variety of existing developmental theories are organized along two dimensions; „goal-directed vs. nondirected” (qualitative vs. quantitative) and „stadial vs. nonstadial” (continuity vs. noncontinuity) changes. According to this kind of classification, five major approaches in developmental researches in psychology today are distinguished. In this context, the main theoretical and methodological differences in developmental psychology are described. Looking for synthesis between distinguished approaches, the later consideration are focused on the concept of „change” and „time”, which are treated as two key terms in theory of development. In the end, the role of asynchrony in development is discussed.

Wprowadzenie

W literaturze psychologicznej panuje zgodność, co do tego, że rozwój to proces zmian będących funkcją upływu czasu. W tym ujęciu przyjmuje się, że *zmiana* i *czas* to dwa kluczowe pojęcia psychologii rozwojowej. Podstawową tezę prezentowanych niżej rozważań jest pogląd, że we współczesnej psychologii rozwojowej sens teoretyczny i status metodologiczny tych dwóch kluczowych pojęć nie jest jasny.

Uwagę swoją skoncentruję na problemie natury zmian rozwojowych pokazując, że z tego punktu widzenia – tak naprawdę – mamy dziś do czynienia z wieloma sposobami pojmowania rozwoju i wieloma modelami przebiegu zmian rozwojowych, a w konsekwencji powstaje wrażenie, że mamy do czynienia nie z jedną, lecz raczej z wieloma psychologiami rozwojowymi. W ramach refleksji metateoretycznej nad koncepcjami rozwoju podejmę problem czasu jako wspólny dla wszy-

stkich teorii rozwoju niezależnie od założeń na temat natury i mechanizmów rozwoju. Traktując czas jako podstawowy wymiar zmian rozwojowych wskażę na konieczność oddzielenia od siebie różnych jego aspektów w badaniu rozwoju psychicznego, co umożliwi – jak postaram się to wykazać – równoczesne stosowanie różnych ujęć teoretycznych w wyjaśnianiu zmiany rozwojowej.

Wielość poglądów na temat natury zmian rozwojowych

Teorie rozwoju odgrywają centralną rolę w procesie naukowego poznania i zrozumienia psychicznego rozwoju człowieka spełniając trzy funkcje. Po pierwsze, w spójny sposób organizują dostępne informacje na temat rozwoju i dostarczają wyjaśnień. Po drugie, pozwalają wyprowadzać hipotezy lub predykcje na temat rozwojowych zmian w zachowaniu i w strukturze psychicznej człowieka. W końcu, teorie ujmując zjawisko rozwoju w określoną całość wpływają na wybór określonego sposobu/procedury badania procesu rozwojowego; gromadzenia danych o rozwoju.

Analizując spotykane w literaturze koncepcje rozwoju psychicznego możemy mówić o wielkiej różnorodności poglądów badaczy na temat zjawiska rozwoju. W zależności od proponowanych przez różnych autorów rozstrzygnięć w ramach klasycznych dylematów na temat charakteru zmian rozwojowych, koncepcje te ujawniają różne poglądy badaczy na temat natury tego zjawiska, mechanizmu rozwojowego oraz wyrażają różne modele przebiegu zmian rozwojowych.

Różnorodność poglądów/koncepcji na temat zjawiska rozwoju można – moim zdaniem – ująć w jednolite ramy ze względu na różne kryteria. Podejmując rozliczne próby w tym zakresie stwierdziłem, iż najłatwiej uporządkować te koncepcje wzdłuż dwóch podstawowych dla teorii rozwoju wymiarów, charakteryzujących naturę zmian rozwojowych; pierwszy wymiar tego uporządkowania tworzą *zmiany stadialne/skokowe vs. zmiany niestadialne/ciągłe*, natomiast drugi wymiar tworzą *zmiany ukierunkowane/jakościowe vs. zmiany nieukierunkowane/ilościowe*.¹

Pierwszy wymiar odpowiada w przybliżeniu problemowi „ciągłość – skokowość” zmian rozwojowych i pozwala uporządkować spotykane teorie ze względu na pytanie, czy proponują one jakiś rodzaj stadiów rozwojowych czy też nie. Drugi wymiar jest bardziej złożony i mniej więcej odpowiada rozróżnieniu między zmianą

¹ W tym względzie przychylam się do propozycji H. Bee (1994), której poglądy staram się rozwinąć, prezentując nieco odmienną klasyfikację teorii rozwoju psychicznego.

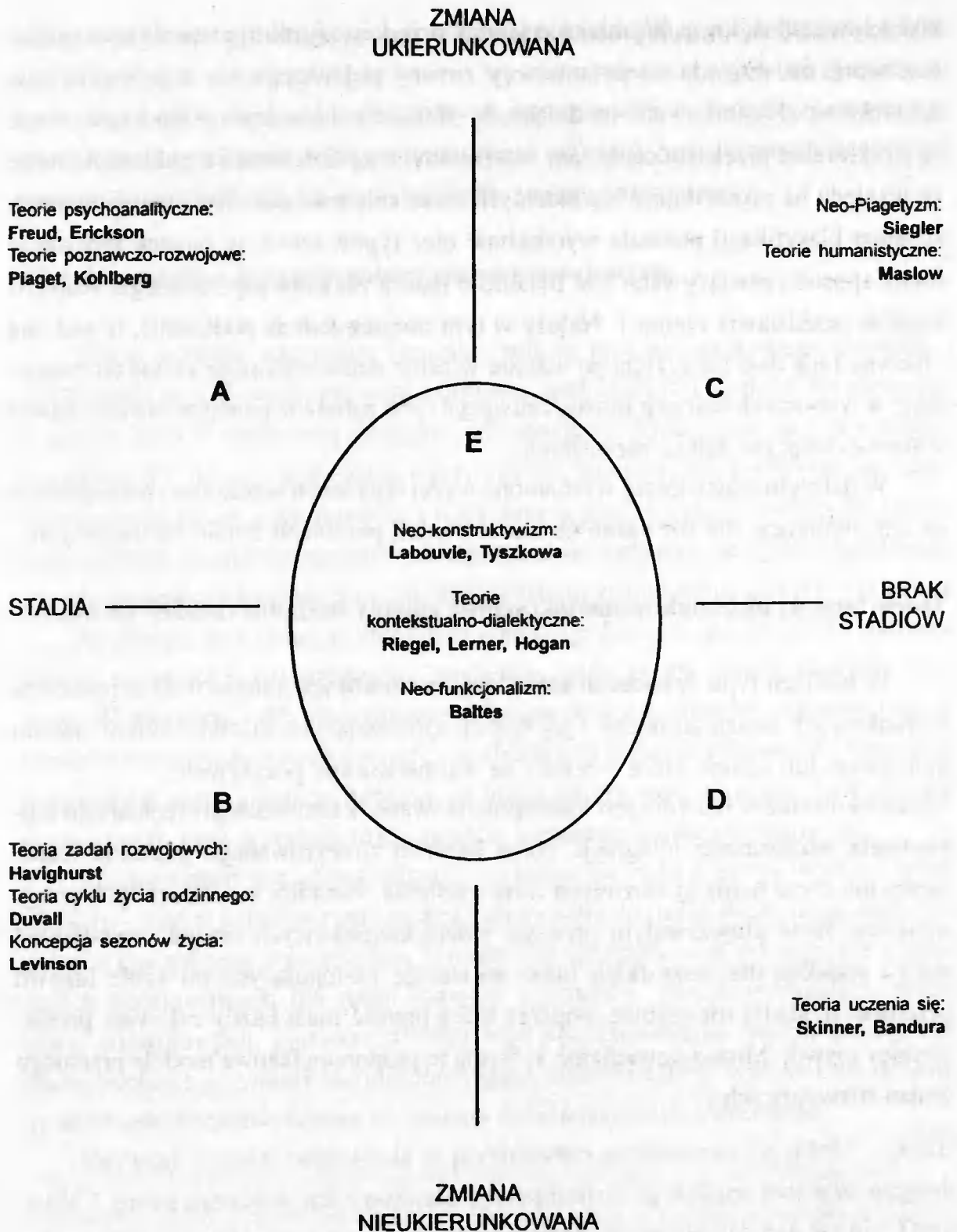
jakościową i ilościową. Wymiar ten jednak przede wszystkim pozwala uporządkować teorie ze względu na pytanie, czy zmiany pojawiające się z upływem czasu/wieku są ukierunkowane na dające się określić cele, którym podporządkowane są strukturalne przekształcenia, czy też zmiany te są ilościowe i nieukierunkowane ze względu na jakieś dające się zidentyfikować cele rozwoju. Ten dwuwymiarowy schemat klasyfikacji pozwala wyodrębnić pięć typów teorii, w ramach których w różny sposób rozwiązywane jest pytanie o naturę rozwoju psychicznego. Klasyfikację tę przedstawia rycina 1. Należy w tym miejscu jednak podkreślić, iż jest ona umowna i nie daje precyzyjnego wglądu w same teorie. Obrazuje raczej tendencje, jakie w wybranych teoriach można zauważyć i jest zaledwie pewnym przybliżeniem systematyzującym dalsze rozważania.

W dalszym ciągu opiszę wyróżnione wyżej typy teorii wskazując równocześnie na ich implikacje dla rozważań na temat modeli przebiegu zmian rozwojowych.

Teorie typu A: ukierunkowane/jakościowe zmiany stadialne (modele fazowe)

W teoriach typu A badacze zakładają, że rozwój jest długotrwałym procesem kierunkowych zmian struktury i jej funkcji zmierzających ku określonym stanom końcowym lub celom, które z reguły są wartościowane pozytywnie.

Ukierunkowanie w rozwoju jest konceptualizowane w terminach postępującego dojrzewania, wzrastającej integracji, coraz bardziej zintegrowanego poczucia tożsamości lub coraz bardziej złożonych form myślenia. Ponadto, w teoriach tych przyjmuje się, że w długotrwałym procesie zmian kierunkowych można wyodrębnić stałą i wspólną dla wszystkich ludzi sekwencję następujących po sobie fazowo przemian tj. stadia rozwojowe, poprzez które przejść musi każdy człowiek przejawiający rozwój. Można powiedzieć, iż teorie te proponują fazowe modele przebiegu zmian rozwojowych.



Rycina 1. Klasyfikacja teorii rozwoju psychicznego ze względu na podstawowe wymiary opisujące naturę zjawiska rozwoju

Teorie typu B: nieukierunkowane/iłościowe zmiany stadialne (modele cykliczne)

W teoriach typu B zakłada się, że rozwój nie jest ukierunkowany na osiągnięcie coraz wyższych stanów/celów, takich jak: dojrzałość czy większa złożoność form myślenia. Rozwój jest cyklem zmian stadialnych wyznaczonych zmianami fizjologicznymi, takimi jak: dojrzewanie płciowe czy menopauza lub zbiorem ról społecznych albo zadań, jakie zwykle ludzie podejmują w przebiegu życia. Osiągnięcie kolejnego stadium w cyklu zmian nie wyraża ani wzrostu, ani osiągania celów wartościowanych jako bardziej pozytywne. Zmiany rozwojowe traktowane są jako konieczne w danym odcinku cyklu życia ze względu na uwarunkowania biologiczne, podejmowane role społeczne, zadania rozwojowe lub podstawowe wzory życia typowe dla danego wieku. Rozwój w tych teoriach jest ujmowany jako cykl równoważących zmian stadialnych. W przypadku tych teorii możemy mówić o cyklicznych modelach rozwoju psychicznego.

Teorie typu C: ukierunkowane/jakościowe zmiany ciągłe (modele sekwencyjne)

W teoriach typu C odrzuca się pojęcie stadium rozwojowego, lecz zachowuje się koncepcję rozwoju jako ukierunkowanych zmian strukturalnych/jakościowych. Zmiany rozwojowe tworzą nie tyle sekwencję stadiów związanych z wiekiem, ile sekwencję stopniowych przekształceń związanych głównie z doświadczeniem człowieka. Podstawowe struktury psychiczne są stałe w rozwoju; zarówno u dzieci, jak i u dorosłych występują zasadniczo te same ich formy. Różnice polegają bardziej na ich wypracowaniu czy specjalizacji coraz lepiej oddających różne aspekty doświadczenia niż na zasadniczych zmianach w samej strukturze. W konsekwencji przyjmuje się, że nie wszyscy ludzie w danym wieku muszą koniecznie osiągać te same zdolności, umiejętności czy zachowania oraz, że zarówno dzieci, jak i dorośli mogą rozwijać się w podobny sposób. Rozwój jest w tych teoriach rozpatrywany jako zależna od doświadczenia indywidualnego sekwencja stopniowych przekształceń jakościowych struktury psychicznej. Z tego punktu widzenia możemy powiedzieć, iż teorie te proponują sekwencyjne modele przebiegu zmian rozwojowych.

Teorie typu D: nieukierunkowane/ilościowe zmiany ciągłe (modele liniowe)

W teoriach typu D odrzuca się koncepcje zmian stadialnych i jakościowych w rozwoju człowieka. Zmiany rozwojowe pojawiające się w ciągu życia ludzkiego mają charakter ciągłych zmian ilościowych. Pogląd, iż zmiany te zmierzają w jakimś kierunku uznawany jest za błędny, bowiem (w zasadzie, od czasów Bandury) przyjmuje się, że ludzkie zachowanie kształtuje się w sposób plastyczny w ramach biologicznych ograniczeń w zależności od rodzaju przeżytych doświadczeń. Rozwój jest rozpatrywany liniowo jako ciągły proces nabywania/kumulowania doświadczeń (i/lub radzenia sobie z nimi?), który jest podporządkowany tym samym prawom uczenia się lub regułom przystosowania się do otoczenia, niezależnie od wieku i niezależnie od treści doświadczeń (*content free*). Można zastanawiać się nad tym, czy teorie te są teoriami rozwojowymi. Niezależnie jednak od tych wątpliwości należy stwierdzić, iż w ramach takiego sposobu myślenia należy mówić o liniowych modelach przebiegu zmian rozwojowych.

Teorie typu E: wielowymiarowe i wielokierunkowe zmiany (modele mieszane)

Grupę E tworzą teorie, które z różnych powodów nie dały się zaklasyfikować do czterech pozostałych grup. Ogólnie, można jednak powiedzieć, że w teoriach typu E odrzuca się jednowymiarowe i jednokierunkowe modele uniwersalnych zmian rozwojowych. W ujęciu tym zwykle zakłada się, że rozwijający się system jest wielozmiennowy i płynny tj., że zmiany dokonują się raczej selektywnie, np. ze względu na ich wartość adaptacyjną w danym czasie i/lub danym kontekście innych zmian, a tym samym zmiany te są plastyczne i zmierzać mogą w kierunku wielu możliwych punktów końcowych ontogenezy. Teorie te jednak nie są jednorodne. Akcentują one różne problemy. Wydaje mi się, że linię dywersyfikującą te teorie można przeprowadzić głównie po przekątnej na rycinie 1 od modeli fazowych do modeli liniowych. I tak, neofunkcjonalny model rozwoju – być może – najbardziej przybliży się w kierunku teorii typu D, natomiast teorie neokonstruktywistyczne do teorii typu A.

Jedna czy wiele koncepcji rozwoju psychicznego?

Mimo tej różnorodności, współcześnie zwykle się mówi o dwóch tradycjach uprawiania psychologii rozwojowej, a nawet o dwóch teoriach rozwoju psychicznego, które nakreślają podstawowe spory teoretyczne i metodologiczne wymagające rozstrzygnięcia (zob. Kramer & Bopp, 1989; Sinnott, 1989; Baltes i in., 1997).

W płaszczyźnie teoretycznej spór dotyczy koncepcji rozwoju. Pierwsza z tradycji wywodząca się z psychologii dziecka, którą nazywać można *klasyczną*, pojmuje rozwój jako proces kumulowania lub/i integrowania się zmian kierunkowych, uniwersalnie uporządkowanych w sekwencję progresywnych przekształceń, reprezentujących coraz wyższy poziom funkcjonowania i zmierzających do określonego stanu końcowego. W tej klasycznej koncepcji rozwoju takie własności, jak: zmiana jakościowo/strukturalna, fazowo-sekwencyjne uporządkowanie zmian, ich nieodwracalność i określony stan końcowy odgrywają podstawową rolę. W ostatnim okresie jednak coraz wyraźniej jest artykułowana koncepcja *psychologii rozwoju człowieka w ciągu jego życia*, wychodząca poza jednowymiarowe i jednokierunkowe modele inspirowane i powiązane z biologicznymi koncepcjami wzrostu oraz fizycznego dojrzewania. Rozwój jest tu pojmowany jako proces trwający w całym wymiarze życia indywidualnego. Istotą rozwoju jest zmiana w zdolnościach adaptacyjnych (rozumianych najczęściej jako zdolność do konstruowania relacji z otoczeniem), jego zaś cechą charakterystyczną jest plastyczność, dzięki której możliwe są różne kierunki rozwoju indywidualnego ze zbioru możliwych w zależności od indywidualnych i środowiskowych zasobów, jakimi jednostka dysponuje.

W płaszczyźnie metodologicznej spór dotyczy innego podejścia do badań nad rozwojem psychicznym człowieka. Otóż, jeszcze do niedawna psychologowie, głównie badacze, starali się opisać formy zmian, mechanizmy ich kształtowania się i wzory ich przebiegu nomotetycznie, z normatywnego punktu widzenia „przeciętnej” osoby. Coraz częściej jednak psychologowie, głównie praktycy, zaczęli koncentrować swoją uwagę na indywidualnych zmianach, potrzebnych określonej osobie lub małej grupie (np. rodzinie) oraz na tworzeniu warunków, w których te indywidualne zmiany powstają najlepiej. Za Magnussonem (1990) możemy powiedzieć, że w pierwszym przypadku uwaga badaczy zwykle jest skoncentrowana na zmiennych (*variable-centred*) lub jak chce Baltes (Baltes i in., 1997) – na funkcjach (*function-centred*), a w drugim przypadku na osobie (*person-centred*).

Przedstawione wcześniej na rycinie 1 uporządkowanie spotykanych teorii rozwoju uświadamia, że rozróżnienie między klasyczną psychologią rozwojową i psychologią rozwoju człowieka nie uzasadnia jednak twierdzenia, iż mamy współcześnie do czynienia z dwoma różnymi psychologiami rozwojowymi, z co najmniej dwóch powodów. *Po pierwsze*, wydaje się że próby przeciwstawienia sobie koncepcji rozwoju w klasycznej psychologii rozwojowej i w psychologii rozwoju człowieka, co czyni np. Baltes (Baltes i in., 1997), są efektem nadmiernej generalizacji spotykanych różnic. Warto bowiem zwrócić uwagę, że teorie opisujące rozwój w wymiarze ciągu życia ludzkiego reprezentują generalnie wszystkie z typów teorii wyróżnionych na rycinie 1. Dodać można, że podstawowe problemy dotyczące natury i mechanizmu rozwojowego pozostały te same zarówno w psychologii rozwojowej dzieci i młodzieży, jak i w psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia. *Po drugie*, rozwijane intensywnie w ostatnich dwóch dekadach badania nad rozwojem psychicznym człowieka nie tyle zmieniły, ile po prostu rozszerzyły przedmiot badań psychologii rozwojowej na zmiany zachodzące w całym wymiarze indywidualnego życia. Z tego punktu widzenia mamy do czynienia raczej z ciągłością kształtowania się psychologii rozwojowej, na co wskazywała już swego czasu Maria Przetacznik-Gierowska (1993).

Wydaje się, że napotykamy tu problem bardziej istotny niż kwestia różnic w przedmiocie badań psychologii dziecka i psychologii rozwoju człowieka. Zwrócić uwagę należy przede wszystkim na ogromne zróżnicowanie koncepcji rozwoju wzdłuż podstawowych jego wymiarów. Na to, że we współczesnej literaturze brakuje jednej, ogólnej i wyczerpującej teorii psychicznego rozwoju człowieka. Dominują raczej teorie wąskiego zasięgu ograniczone do określonego przedziału wieku (zwykle wczesnych faz cyklu życia) lub/i do określonej dziedziny/obszaru rozwoju człowieka skoncentrowanych np. na rozwoju mowy, spostrzegania, myślenia, rozwoju moralnego czy zachowań społecznych. W ramach tych teorii o różnym zasięgu, różnie – żeby nie powiedzieć dowolnie – rozwiązywana jest kwestia natury i mechanizmu zmiany rozwojowej.

Można natomiast zauważyć, iż w ostatnich dwóch dekadach ukształtował się nowy nurt badań nad rozwojem człowieka, który reprezentują w przedstawionej wyżej klasyfikacji teorie typu E. Są to teorie, których z różnych powodów nie udaje się zaklasyfikować w sposób jednoznaczny do jednej z pozostałych grup teorii. Teorie typu E w przeciwieństwie do pozostałych typów nie proponują krańcowych rozstrzygnięć w kwestii natury rozwoju (i mechanizmu rozwojowego), lecz

raczej poszukują syntezy i uogólnień, które pozwoliłyby – przynajmniej w założeniu ich autorów – na kompromis między różnymi stanowiskami.

Na gruncie tych teorii wypracowano nowy paradygmat *kontekstualizmu*² i *interakcjonizmu* w badaniach rozwojowych (zob. Trempała, 1995). Trzeba jednak podkreślić, że teorie te – jak do tej pory – nie dostarczyły rewelacyjnych wyników badań zapewniających jakąś syntezę dorobku pozostałych orientacji. Nie wiem do końca, czy mam rację, ale wydaje mi się, że badania realizowane w tym nurcie zarysowują perspektywy teoretyczne, które głównie otwierają nowe pola badawcze niż dostarczają rozwiązań starych problemów.

Jednym z takich ważnych – moim zdaniem – zagadnień wyłaniających się z rozważań podejmowanych na gruncie tych teorii jest problem czasu. Czas jest w nich traktowany jako kluczowa koncepcja dla teorii rozwoju psychicznego, a także równocześnie, jako zmienna o niezbyt jasnym statusie teoretycznym i metodologicznym.

Czas jako zmienna zależna i niezależna zarazem

W badaniach biologicznych i psychologicznych nad zjawiskami rozwojowymi centralną kategorią opisującą rozwój (znacznikiem rozwoju) jest kalendarzowy wiek życia badanych (wiek chronologiczny). W zdecydowanej większości badań jest on traktowany jako zmienna niezależna lub kontrolna (np. gdy myślenie abstrakcyjne jest badane jako funkcja wieku życia). Wielu badaczy reprezentujących stadialne teorie rozwoju, jak np. Levinson (1978), traktuje wiek życia jako zmienną-niezależną wyjaśniającą zmiany rozwojowe. Nie od rzeczy jest zauważyć w tym miejscu, że kategorii *czas* często nadawany jest status zmiennej eksperymentalnej (zob. Brzeziński, 1978, s.60-62). Jednakże stosowanie wieku życia jako znacznika rozwoju przysparza wielu problemów (zob. Wohwill, 1970; Magnusson, 1990; Hornowska, Paluchowski, 1991), prowadząc niektórych badaczy do radykalnego sprzeciwu wyrażanego w stanowisku, że wiek życia jest kategorią *пустą*, bez treści, niczego nie wyjaśniającą (por. Livson & Peskin, 1967; Wohwill, 1970, 1980; Schaie & Hertzog, 1983; Rutter, 1996).

² Należy tu raczej pominąć Baltesa, Schaiego i Salthousa, którzy koncentrując uwagę na zmiennych/funkcjach psychicznych odrzucają zorientowanie na osobę (*person-centred approach*) i bardziej systemowe badania rozwojowe.

Kłopoty z wiekiem życia jako znacznikiem rozwoju wynikają głównie z dwóch powodów. *Po pierwsze*, wiek życia jest wieloznaczną zmienną bowiem wskazuje na zbyt wiele rzeczy; jest znacznikiem efektów działania różnego typu procesów dojrzewania biologicznego, jak i niezwykle zróżnicowanych doświadczeń życiowych człowieka, a także interakcji między różnymi zdarzeniami wypełniającymi dany odcinek czasu (Rutter, 1996). *Po drugie*, wiek życia może i jest często traktowany jako zmienna zależna. Wiek kalendarzowy bowiem wskazuje liczbę jednostek czasu, w ramach których proces rozwojowy się dokonuje i tym samym pozwala zrozumieć (ocenić) temporalne progresje zmian rozwojowych (np. ocenić tempo i dynamikę zmian). Wiek życia jako zmienna zależna (a więc i czas w tym znaczeniu) ma jeszcze jedną użyteczną własność. Możemy się mianowicie cofnąć w czasie w pomiarze jakiegoś zachowania, które ma np. istotne znaczenie społeczne, po to, aby określić wiek chronologiczny, w którym pojawiają się maksymalne albo minimalne jego natężenia (Schaie, Hertzog, 1983).

Współcześnie większość badaczy wcale nie upiera się przy zachowaniu kategorii wieku życia jako zmiennej niezależnej/wyjaśniającej. Jeśli dążą oni do zachowania dotychczasowego statusu tej zmiennej, to raczej z pragmatycznych powodów. Żyjemy bowiem w społeczeństwie, w którym stratyfikacja i organizacja życia społecznego ze względu na wiek członków danej społeczności odgrywa istotną rolę (*age-graded society*). Sądzę, że gdybyśmy nie mieli do czynienia z tym faktem, to szybko upadłby ostatni argument zwolenników periodyzacji rozwoju ze względu na kalendarzowy wiek życia.

Przeglądając literaturę psychologiczną na temat czasu możemy dojść do wniosku, że zamiast zastanawiać się nad tym, co czas wyjaśnia albo czy w ogóle coś wyjaśnia, należy skoncentrować uwagę na pytaniu, jakie mechanizmy pośredniczą w tworzeniu się znaczących wiekiem życia zmian w strukturze psychicznej i zachowaniu człowieka.

W dalszych swoich rozważaniach podejmę problem czasu wychodząc z założenia, że rozwój psychiczny człowieka powinien być rozpatrywany jako zmiana dokonująca się w określonym czasie, ale i w określonej przestrzeni. Tak więc wydaje się, że nie tylko czas, ale i przestrzeń powinny być traktowane jako dwie podstawowe i związane ze sobą kategorie koncepcji rozwoju psychicznego.

Rozwój jako zmiana w czasie i przestrzeni

Trudno bowiem wyobrazić sobie czas zmiany rozwojowej w oderwaniu od przestrzeni w jakiej się ona dokonuje. Oceniamy upływający czas zawsze w ramach określonego układu odniesienia, którym jest przestrzenne rozmieszczenie zdarzeń. Pomijając spory filozoficzne na temat tego, czy czas i przestrzeń są realne, czy też nie, należy zauważyć, że przestrzeń życiową człowieka, nawet w sensie teorii pola K. Lewina (1946), tworzy różnorodność zdarzeń o różnym charakterze. Biorąc pod uwagę różny charakter doświadczenia ludzkiego i różną naturę zdarzeń życiowych można stwierdzić, że czas jest (1) zjawiskiem wielowymiarowym (zwykle wyodrębniamy trzy jego wymiary; przeszłość-teraźniejszość-przyszłość) i (2) zjawiskiem wieloaspektowym (zwykle wyodrębniane są; aspekt fizyczny, biologiczny, historyczno-społeczny, psychologiczny).

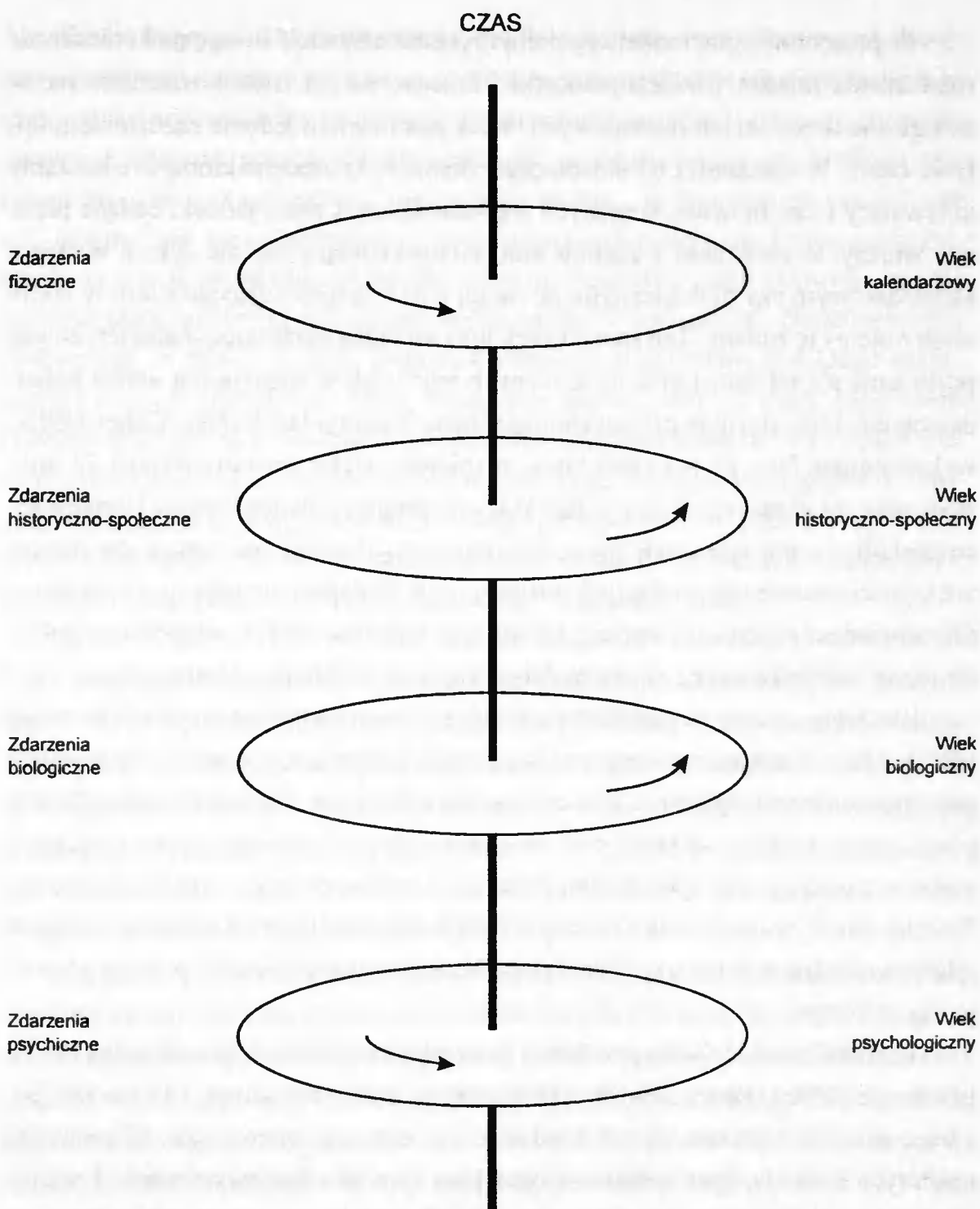
Kalendarzowy wiek życia jest znacznikiem następstwa zmian w strukturach psychicznych czy zachowaniu człowieka, jakie obserwujemy w kontekście zewnętrznych wobec jednostki zdarzeń fizycznych. Następstwo zmian psychicznych obserwowanych w kontekście zdarzeń biologicznych pozwala mówić o rozwoju jako funkcji czasu biologicznego. Z kolei, następstwo zmian w kontekście zdarzeń historyczno-społecznych umożliwia opisywanie rozwoju jako funkcji czasu historyczno-społecznego. I w końcu, następstwo zmian opisywanych w kontekście indywidualnych zdarzeń psychicznych pozwala rozpatrywać rozwój jako funkcję czasu psychologicznego.³

W referacie jaki przedstawiłem na jednej z konferencji poświęconych problemom wspomagania rozwoju psychicznego (Trempeła, 1997), starałem się wykazać, że zjawisko rozwoju jawi nam się różnie w zależności od czaso-przestrzeni w jakiej rozpatrujemy zmiany rozwojowe. Powołując się na badania publikowane w literaturze, jak również własne ustalenia empiryczne starałem się wykazać, że pewne zachowania ludzkie jawiące się w jednej perspektywie czasowej jako normatywne, w innych perspektywach czasowych mogą być interpretowane jako pozanorma-

³ Wkraczamy tu w niezwykle interesujący problem roli wieku psychologicznego w rozwoju psychicznym człowieka. Na podstawie badań laboratoryjnych stosunkowo dużo możemy powiedzieć o sposobach i kryteriach subiektywnej oceny upływu czasu w krótkich odcinkach czasowych (zob. Fraise & Piaget, 1990). O wiele mniej wiemy na temat oceny upływu czasu w naturalnych warunkach przebiegu życia ludzkiego. Natomiast prawie nic nie wiemy o tym, jakie zastosowanie znajduje kategoria wieku psychologicznego w opisie i wyjaśnianiu rozwoju psychicznego. Status teoretyczny i metodologiczny tej zmiennej nie jest jasny. Wiek psychologiczny, jako subiektywna ocena upływu czasu w przebiegu indywidualnego życia, jest traktowany równocześnie jako zmienna niezależna i zależna.

tywne. Równocześnie dążyłem do wykazania, że wyjaśnienia i opis zmian w zachowaniu i rozwoju człowieka skoncentrowany na jednym wymiarze czasu (lub w ramach każdego z wymiarów czasów oddzielnie) jest niedokładny i probabilistyczny. Sądzę, iż to, co wówczas chciałem powiedzieć daje się ująć schematycznie w sposób przedstawiony na rycinie 2.

Każdy z dysków wyobraża temporalną progresję sekwencyjnych zmian w poszczególnych wymiarach/aspektach czasu. Każda z progresji dokonuje się według własnego planu i tempa tworząc specyficzny wzór powiązanych zmian w życiu i rozwoju danej jednostki. Na przykład, określone zmiany w zachowaniu tj. *podejmowanie życia seksualnego, palenie papierosów, picie alkoholu, łamanie zakazów rodzicielskich* itp., z punktu widzenia kalendarzowego wieku życia, mogą jawić się nam w przypadku 15-letniego chłopca czy dziewczyny jako dewiacyjne czy nienormatywne (tj. podejmowane zbyt wcześnie przez jednostkę), ale równocześnie mogą okazać się właściwe i normatywne z punktu widzenia wieku biologicznego, czego dowodzą wyniki Sztokholmskiego Projektu Badań Longitudalnych (Stattin i Magnusson, 1990; Magnusson, 1990). Podobne rozbieżności możemy obserwować między wiekiem życia a wiekiem historyczno-społecznym czy psychologicznym. Na przykład określone zachowanie, przejawiane przez jednostkę w danym wieku życia, może być traktowane jako właściwe i/lub normatywne dla danej kohorty, ale równocześnie jawić się może jako niewłaściwe i/lub nienormatywne w kohortach wcześniejszych lub późniejszych, co ujawnia się np. w zjawisku dystansu międzypokoleniowego.



Rycina 2. Temporalny model zmian rozwojowych w ciągu życia. Każdy z dysków wyobraża temporalną progresję sekwencyjnych zmian w poszczególnych wymiarach czasu. Każda z progresji dokonuje się według własnego planu i tempa tworząc specyficzny wzór powiązanych zmian w życiu i rozwoju danej jednostki.
(zob. Neugarten, Datan 1973; Riegel, 1975; Perun, Bielby, 1980 i in.)

W prezentowanym modelu chciałbym ponadto zwrócić uwagę na konieczność rozróżnienia między *wiek* jednostki i *czasem*, co ma istotne znaczenie metodologiczne w badaniach rozwojowych. Wiek jest bowiem jedynie znacznikiem upływu czasu. W zależności od układu odniesienia, w kontekście którego oznaczamy upływający czas, mówimy o różnych jego aspektach. Często jednak, badane przez nas zmiany w strukturze i zachowaniu jednostki wiążą się nie tyle z wiekiem kalendarzowym czy biologicznym, ile raczej z ilością upływającego czasu w jakim obserwujemy te zmiany. Ten sam odcinek upływu czasu może więc charakteryzować pojawianie się tej samej zmiany u różnych jednostek w różnym ich wieku kalendarzowym, biologicznym czy psychologicznym. Na przykład, Cahan i Cohen (1989) wykorzystując fakt, że w każdej klasie rozpiętość wieku uczniów wynosi 12 miesięcy oraz, że okres przejścia z jednej klasy do drugiej również wynosi 12 miesięcy stwierdzili, że nie tyle wiek życia, ile okres (czas) nauki ma wpływ na rozwój większości mierzonych zmiennych poznawczych. Badania tego rodzaju z całą ostrością uświadamiają nam, że zmianę rozwojową wyjaśnia nie tyle *wiek-sam-w-sobie*, ile raczej wszystko to, co wydarza/dzieje się w określonym odcinku czasu.

Zwracając uwagę na rozróżnienie między czasem i wiekiem życia, nie twierdę jednak, iż nie jest ważne jakiego rodzaju znacznik rozwoju stosujemy w badaniach nad zmianami rozwojowymi. Przeciwnie, uważam że w badaniach rozwojowych powinniśmy dążyć do oddzielenia od siebie różnych aspektów czasu i opisanie zmian rozwojowych w sposób zintegrowany; wieloaspektowo i wielowymiarowo. Postulat ten wymaga jednak szerszej refleksji nad możliwymi konceptualizacjami relacji zachodzących między różnymi aspektami czasu w badaniu procesu rozwojowego.

Poszukując takiej konceptualizacji możemy odwołać się do prac Riegla (1975), Levinsona (1978), Perun i Bielby (1980), czy w końcu Neugarten i Datan (1973), a więc autorów reprezentujących bardzo różne orientacje teoretyczne. W rozważaniach tych badaczy, czas traktowany jest jako zjawisko wielowymiarowe i wieloaspektowe. W dyskusji nad rolą czasu w mechanizmie rozwoju psychicznego badacze ci są zgodni co do tego, że człowiek doświadcza nie tyle progresje zmian oddzielnie, ile raczej we wzajemnym ich powiązaniu. Ich zdaniem, relacje te dają się opisać i zrozumieć najlepiej w terminach *synchronii* i *asynchronii* pojawiania się i trwania w czasie zjawisk psychicznych czy zdarzeń życiowych. W asynchroniach tych dostrzegają oni ważne źródło rozwoju.

Wedle mojej wiedzy, Neugarten (1964) jako pierwsza zwróciła uwagę na problem asynchronii zmian w zachowaniu, pisząc o zmianach rozwojowych dokonujących się w odpowiednim i nieodpowiednim czasie (*in-time i off-time*). Zwracała uwagę, iż człowiek posiada świadomość tego, czy doświadcza on określone zdarzenia życiowe „wcześniej” niż inni w jego wieku, „w tym samym czasie”, czy też „później” niż jego rówieśnicy. Równocześnie podkreślała ona konieczność zrozumienia relacji zachodzących między różnymi aspektami czasu (głównie, między wiekiem kalendarzowym oraz czasem społecznym i historycznym). Niejednokrotnie podkreślała, że relacje te mają istotne znaczenie w zrozumieniu ludzkiego zachowania i rozwoju (Neugarten, 1964; Neugarten, Danon, 1973). Z kolei, Magnusson (1990) wskazywał na konieczność uwzględnienia relacji zachodzących między wiekiem życia i wiekiem biologicznym w pomiarze zmian rozwojowych, głównie wówczas, gdy stosujemy poprzeczne plany badań rozwojowych. W końcu, Caspi i Bem (1990) podkreślali rolę relacji między wiekiem życia i wiekiem psychologicznym w zrozumieniu stałości i ciągłości zmian w zachowaniu ludzi.

Perun i Bielby (1980, s. 105) uważają, że asynchronia zmian rozwojowych w ich progresjach temporalnych jest doświadczana przez człowieka jako stres lub kryzys. W tym ujęciu, nie tyle asynchronia sama w sobie, ile doświadczenie stresu czy kryzysu wywołanego asynchronią, powoduje dążenie do zmian w jednym lub kilku wymiarach czasowych, aż do momentu, w którym nie zostanie osiągnięta synchronia. W terminach koncepcji Levinsona (1978) możemy powiedzieć, że osiągnięcie synchronii stabilizuje strukturę życia człowieka. Co nie oznacza, że synchronia jest celem rozwoju (Riegel, 1975).

Biorąc pod uwagę poglądy wspomnianych badaczy, w diskutowanym modelu możemy wyodrębnić dwa źródła zmian rozwojowych. *Pierwsze*, to temporalne progresje, które same w sobie opisują zmiany w poszczególnych kontekstach czasu (jego aspektach). Możemy wykazać, że każdy z rozważanych aspektów czasu odnosi się do innego mechanizmu rozwoju psychicznego lub, mówiąc dokładniej, jest znacznikiem efektów działania innego mechanizmu rozwojowego. I tak wydaje się, że czas fizyczny/chronologiczny najlepiej opisuje efekty uczenia się i kumulowania zmian rozwojowych, czas biologiczny opisuje efekty dojrzewania i deterioracji biologicznej, czas społeczno-historyczny odnosi się do efektów działania zdarzeń społecznych i historycznych, natomiast czas psychologiczny należy odnieść głównie do efektów działania mechanizmu konstruowania/organizowania przez podmiot doświadczenia indywidualnego we własnej aktywności.

Drugie źródło zmian, to asynchronie poszczególnych progresji temporalnych, które indukują dodatkowe zmiany w zachowaniu wyrażające dążenie do synchronii. Mówiąc o asynchronii poszczególnych progresji temporalnych trzeba wyróżnić dwa jej rodzaje. Możemy bowiem rozpatrywać oddzielnie: (1) asynchronię zdarzeń/zmian opisywanych w ramach jednego aspektu czasu oraz (2) asynchronie zdarzenia/zmiany opisywanego/ej w ramach różnych aspektów czasu. O asynchronii pierwszego rodzaju mówić możemy w przypadku braku synchronii w występowaniu zdarzeń/zmian w ramach jednego określonego aspektu czasu; np. gdy z punktu widzenia wieku kalendarzowego jakieś zdarzenie występuje *zbyt wcześnie* lub *zbyt późno* w relacji do innych zdarzeń zwykle doświadczanych w danym wieku. W takich przypadkach zwykło się mówić w klasycznej psychologii rozwojowej o dysynchroniach rozwojowych. Natomiast o asynchronii drugiego rodzaju możemy mówić w przypadku braku synchronii występowania określonego zdarzenia w ramach różnych aspektów progresji temporalnej, np. gdy jakieś zdarzenie/zmiana pojawia się w doświadczeniu jednostki we właściwym czasie z punktu widzenia wieku kalendarzowego, lecz *zbyt późno* lub *zbyt wcześnie* z punktu widzenia wieku biologicznego lub społecznego, albo psychologicznego. Ten drugi rodzaj asynchronii obejmuje asynchronie pierwszego rodzaju, wskazując jednak na bardziej ogólną prawidłowość – na działanie w tym samym czasie różnych mechanizmów zmiany rozwojowej, których efekty działania muszą być dostosowane do siebie w czasie.

Podsumowując te rozważania można stwierdzić, że asynchronie progresji temporalnych wydają się być ważnym źródłem zmian rozwojowych w życiu człowieka. Niewątpliwie, walorem rozpatrywania rozwoju w terminach asynchronii progresji temporalnych jest możliwość, ale i konieczność uwzględnienia i opisanie roli czy efektów równoczesnego działania wielu mechanizmów rozwojowych akcentowanych w różnych teoriach rozwoju, a więc rozpatrywania rozwoju w ramach jednej psychologii rozwojowej.

Podsumowanie

W kontekście przedstawionych wyżej rozważań pojawia się jeszcze jedna ogólna refleksja. Wielość teorii rozwoju psychicznego świadczy o złożoności samego

zjawiska rozwoju. Uświadomienie sobie tej złożoności może prowadzić do pesymistycznych poglądów na temat psychologii jako nauki. Warto może wspomnieć, że w przeszłości Kant kwestionował możliwość osiągnięcia przez psychologię statusu nauki. Podobny pesymizm był wyrażany również przez współczesnych psychologów (Gergen, 1973; Cronbach, 1975; za: Magnusson, 1990). Ale złożoność zjawiska i kłopoty z jego badaniem nie są kryteriami naukowości danej dyscypliny. Te same problemy napotykali i napotykają fizycy czy chemicy i nikt nie odmawia statusu naukowości tym dyscyplinom.

Sądzę, że zamiast się martwić, powinniśmy dostrzec pozytywne przeobrażenia dokonujące się we współczesnej psychologii rozwoju człowieka. Psychologia radzi sobie ze swoim przedmiotem badań. Nagromadzono dużą ilość danych, na podstawie których udaje się nam określać prawidłowości. Ponadto, dane te weryfikują wiedzę dotychczasową, wskazują jej niespójności i braki, w sferze rozważań teoretycznych wyłaniają się nowe perspektywy i formułowane są nowe problemy. Jestem przekonany, że podjęty przeze mnie problem asynchronii zmian rozwojowych należy do grupy tych problemów, których badanie może przyczynić się do istotnego poszerzenia naszej wiedzy o rozwoju psychicznym człowieka.

LITERATURA CYTOWANA

- Baltes, P.B., Lindenberger, U., Staudinger U.M. (1997). *Life-span theory in developmental psychology*. New York: Wiley.
- Bee, H. (1994). *Life-span development*. New York: Harper Colins College Publishers.
- Brzeziński, J.(1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- Cahan, S., Cohen, N. (1989). Age versus schooling effects on intelligence development. *Child Development*, 60, 1239-1249.
- Caspi, A., Bem, D.J. (1990). Personality continuity and change across the life course. In L., A.Pervin (Ed.) *Handbook of personality. Theory and research* (pp. 549-575). New York, London: Guilford Press.
- Fraisse, P., Piaget, J. (1991) *Zarys psychologii eksperymentalnej*. Warszawa: PWN.

- Hornowska E., Paluchowski, W.J. (1991). Metodologiczne podstawy badań sekwencyjnych w ujęciu Schiego i Baltesa. *Studia Psychologiczne WSP Bydgoszcz*, 8, 105-119.
- Kramer, D.A., Bopp, M.J. (1989). Introduction. In D. Kramer & M. Bopp (eds.) *Transformation in clinical and developmental psychology*. New York - Berlin - Tokyo: Springer - Verlag.
- Lerner, R.M., Hultsch, D.F. (1983). *Human development. A life-span perspective*. New York: McGraw Hill.
- Lerner, R.M.(1984). *On the nature of human plasticity*. New York: Cambridge University Press.
- Levinson, P.J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Livson, N., Peskin, H. (1967). Prediction of adult psychological health in a longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 509-518.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael(ed.) *Manual of child psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Magnusson, D. (1990). Personality development from interactional perspective. In L., A. Pervin(Ed.). *Handbook of personality. Theory and research* (pp.193-220). New York, London: Guilfor Press.
- Neugarten, B. (1964). *Personality in middle and late life*. New York: Atherton Press.
- Neugarten, B., Datan, N. (1973). Sociological perspective on the life cycle. In P. Baltes & K. Schaie (Eds.). *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press.
- Perun, P.J. & Bielby, D.D. (1980). Structure and dynamics of the individual life course. In K.W. Back (ed.), *Life course: Integrative theories and exemplary populations*. AAAS Selected Symposium 41. Boulder, CO: Westview Press.
- Przetacznik-Gierowska, M. (1993). Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży a psychologia rozwoju człowieka. Przełom czy kontynuacja? *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 1, 3-20.
- Rutter, M.(1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603-626.
- Schaie, K.W., Herzog, C.K. (1983). Fourteen-year cohort-sequential studies of adult intellectual development. *Developmental Psychology*, 19, 531-543.

- Sinnott, J. (1989). Changing the known; Knowing the changing: The general system theory metatheory as a conceptual framework to study complex change and complex thoughts. In D. Kramer, M. Bopp (eds.) *Transformation in clinical and developmental psychology*. New York - Berlin - Tokyo: Springer-Verlag.
- Stattin, H., Magnusson, D. (1990). *Pubertal maturation in female development*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Trempała, J. (1995). Zdarzenie jako kategoria analizy zachowania i rozwoju człowieka. Głos w debacie nad interakcyjnością. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 3, 3-14.
- Trempała, J. (1997). Zróźnicowanie zmian indywidualnych w psychicznym rozwoju człowieka. W: B. Kaja (red.) *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*. Bydgoszcz: WSP.
- Wohwill, J.F. (1970). The age variable in psychological research. *Psychological Review*, 77, 49-64.
- Wohwill, J.F. (1980). Cognitive development in childhood. In O. Brim, J. Kagan (eds.) *Constancy and change in human development*. Cambridge: Harvard University Press.